



**VII SINGEP**

Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade  
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability

ISSN: 2317-8302

**A INTENÇÃO EM FINALIZAR O CURSO: VALIDAÇÃO DO COLLEGE  
PERSISTENCE QUESTIONNAIRE (CPQ) V3 NO CONTEXTO  
BRASILEIRO**

**GUSTAVO GONÇALVES**

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

**JOSÉ EDUARDO STOROPOLI**

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

**LEONARDO VILS**

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

**MICHAEL THAQUESHY SERRANO VARGAS**

UNINOVE

**A INTENÇÃO EM FINALIZAR O CURSO: VALIDAÇÃO DO COLLEGE PERSISTENCE QUESTIONNAIRE (CPQ) V3 NO CONTEXTO BRASILEIRO****Resumo**

O objetivo deste artigo é validar a escala de intenção de finalizar o curso de ensino superior. O instrumento utilizado foi o *College Persistence Questionnaire* (CPQ) versão 3, proposto por Davidson, Beck & Grisafe (2015), no contexto brasileiro. O questionário teve tradução reversa e validação semântica. O CPQ V3 foi respondido por alunos de Instituições de Ensino Superior (IES) com foco no público classe C e D no estado de São Paulo (SP) e do Rio de Janeiro (RJ), totalizando 190 alunos do RJ e 178 de SP, somando 368 respondentes. A coleta foi feita pelo *Survey Monkey*, a partir de e-mails e mensagens enviadas aos alunos. O instrumento tem 32 itens e considera fatores-chave que afetam a persistência do aluno em finalizar o seu curso no ensino superior. A escala foi validada tanto com análise fatorial exploratória quanto confirmatória. Os resultados apresentaram 62% de variância explicada em ambas as análises fatoriais. Esta validação propiciará sua utilização em trabalhos acadêmicos de retenção em IES do mesmo contexto no Brasil. Como limitação, apesar de ter sido testado neste contexto, outros trabalhos poderiam verificar a escala em IES de posicionamentos distintos, pois o perfil dos alunos modifica e pode alterar os resultados.

**Palavras-chave:** Evasão, Retenção de Alunos, Ensino Superior, Instituição de Ensino Superior, *College Persistence Questionnaire*.

**Abstract**

The purpose of this article is to validate the scale of the intention to finish the higher education degree. The instrument used was the *College Persistence Questionnaire* (CPQ) version 3, proposed by Davidson, Beck & Grisafe (2015), in the Brazilian context. The questionnaire was reverse translated and semantic validated. CPQ V3 was answered by Higher Education Institution's (HEI) students from low-income social classes from the provinces of São Paulo (SP) and Rio de Janeiro (RJ), amassing 190 students from RJ and 178 from SP, totaling 368 respondents. Data was collected by questionnaire sent by e-mails to students. The CPQ V3 has 32 items and considers key factors that affect students' persistence in completing their higher education undergraduate degree. The scale was validated with both exploratory and confirmatory factor analysis. The results presented 62% of variance explained in both factorial analyzes. The validation of the scale will allow its use in scientific and academic work of retention of students in HEI in the Brazilian context. As a limitation, despite being tested in this context, other works could verify the scale in HEIs with different framing and approaches, since the profile of the students varies and can, then, alter the results.

**Keywords:** Evasion, Student Retention, Higher Education, Institution of Higher Education, *College Persistence Questionnaire*.



## 1 Introdução

O número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil chegou a crescer 34%, no período entre 2009 e 2015 (Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do estado de São Paulo, 2017). Porém, desde 2010 a evasão de alunos aumentou e, em 2015 passou a crescer significativamente. O tema de evasão, e consequentemente da retenção dos alunos é importante e relevante para o contexto brasileiro.

Existem pesquisas anteriores que se preocuparam com o assunto “evasão/persistência”, a fim de que pudessem identificar os seus motivos, e não se trata de um problema específico brasileiro. Os trabalhos de Yorke (1999) e Ozga e Sukhnandan (1997) na Inglaterra, McInnis, James e Hartley (2000) na Austrália, e Morgan, Flanagan e Kellaghan (2001) na Irlanda, foram conduzidos pelas necessidades de informações a respeito da evasão no Ensino Superior. Tinto (1982) aponta que a taxa nacional de evasão nos Estados Unidos se mantém constante em 45% nos últimos 100 anos.

Para compreender melhor a retenção de alunos no contexto brasileiro, em especial em IES que se dedicam ao público das classes C e D, neste artigo temos como objetivo validar uma escala de persistência para finalização de cursos superior para o contexto brasileiro. A escala selecionada é *College Persistence Questionnaire (CPQ) V3* (Davidson, Beck & Grisafe, 2015). O questionário tem origem no artigo original de Davidson, Beck e Mulligan (2009) e considera um conjunto de fatores-chave que afetam a persistência do aluno em finalizar o seu curso no ensino superior: Integração Acadêmica, Motivação para aprender, Eficácia Acadêmica, Tensão Financeira, Integração Social, Estresse Universitário, Eficácia de Aconselhamento, Comprometimento com Diploma, Comprometimento Institucional e Consciência Acadêmica. A persistência pode ser definida como a continuidade da educação de um período para o período seguinte (Crawford, 1999).

O questionário seguiu o procedimento de tradução reversa por especialista no idioma inglês e português, para a validação semântica. O questionário foi respondido por alunos de IES com as características descritas anteriormente, respectivamente, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Os aspectos considerados no questionário CPQ V3 são discutidos a partir da literatura sobre o tema.

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 *College Persistence Questionnaire (CPQ)*

Baseado na pesquisa de retenção de ensino superior, Davidson et al. (2009) desenvolveram e validaram o *College Persistence Questionnaire (CPQ)*, composto por 10 fatores: comprometimento com o diploma, comprometimento institucional, consciência acadêmica, eficácia acadêmica, eficácia de aconselhamento, estresse universitário, integração acadêmica, integração Social, motivação para aprender, tensão financeira. Eles descobriram que a escala de Compromisso Institucional era o melhor preditor individual de retenção entre universitários e estudantes de faculdades. Os principais componentes do Compromisso Institucional são a lealdade, a intenção de rematrícula e a confiança na escolha da Universidade (Beck & Davidson, 2010).

As pontuações médias dos compromissos institucionais dos alunos no CPQ indicaram aqueles com maior risco de não persistir (Davidson et al., 2009). As respostas dos alunos foram primeiramente convertidas em uma escala de valores (Beck & Davidson, 2010). Os escores médios foram classificados e os alunos com o menor escore de Comprometimento Institucional positivo ou mais negativo foram considerados com maior risco de abandono (Davidson et al., 2009). As respostas dos alunos a outros itens do CPQ que também afetam as



decisões de persistência são úteis para identificar áreas para intervenções direcionadas, como aconselhamento individualizado. Mudanças na pontuação média da escala de um grupo e nas pontuações de itens individuais podem ser monitoradas e avaliadas para fornecer orientação para melhoria do programa e alocação de recursos (Beck & Davidson, 2010).

Em 2009 Davidson et al. aperfeiçoaram o *College Persistence Questionnaire* com uma segunda versão (CPQ-V2) com duas formas principais. Onde o formulário Informações/Antecedentes do Aluno capturava informações demográficas do aluno, como histórico Familiar, Trabalho e Recursos Financeiros e Razões para fazer o curso (Beck & Davidson, 2010). O formulário denominado *Student Experiences* tinha 54 itens em 10 fatores: Compromisso Institucional, Compromisso com o Diploma, Integração Acadêmica, Integração Social, Estresse Universitário, Motivação para Aprender, Consciência Acadêmica, Eficácia Acadêmica, Tensão Financeira e Eficácia de Aconselhamento (Beck & Davidson, 2010).

Davidson et al. (2015) confirmaram a validade de constructo e confiabilidade de um subconjunto de itens produzindo uma versão resumida, o CPQ-V3 (*Short Form*). O CPQ-V3 de 32 itens (*Short Form*) que diminui o tempo de resposta dos entrevistados e, mesmo assim, constataram que o instrumento apresentava pontuações confiáveis e válidas sobre o comprometimento institucional (o principal preditor da retenção de alunos) (Davidson et al., 2015).

### **2.1.1 Fatores do *College Persistence Questionnaire* (CPQ)**

O CPQ é composto por 10 fatores, conforme apresentados a seguir. Dividimos estes fatores em: (1) fatores relacionados ao aluno; (2) fatores relacionados à IES; e (3) fator único – compromisso com o diploma.

#### **2.1.1.1 Fatores relacionados ao aluno**

O questionário possui 6 fatores que consideramos como relacionados ao aluno: tensão financeira; eficácia acadêmica; motivação para aprender; integração social; consciência acadêmica; e estresse universitário.

##### **2.1.1.1.1 Tensão financeira**

Questões financeiras dos estudantes têm sido frequentemente identificadas como uma barreira à conclusão, especialmente por estudantes de grupos socioeconômicos mais baixos (Ozga & Sukhnandan, 1997; Yorke, 1999; Dodgson & Bolam, 2002).

Trombitas (2012) identificou cinco pontos relacionados a problemas que os estudantes universitários enfrentam: o custo da educação, o empréstimo de dinheiro para a faculdade, a necessidade de pagar empréstimos, a necessidade de encontrar um emprego depois da escola e o desafio acadêmico do curso. De todos listados no estudo, quatro estão ligados diretamente à tensão financeira. No estudo de Durband e Grable (2008), os alunos que sofreram interrupções acadêmicas, como reduzir as cargas horárias ou desistir por um semestre devido a questões financeiras, relataram maior estresse em suas finanças pessoais.

Braunstein, McGrath e Pescatrice (2000) descobriram que universitários do primeiro ano oriundos de famílias com baixo poder financeiro tinham algumas limitações e dificuldades e, conseqüentemente não persistiram; já os alunos que tinham uma capacidade financeira melhor, apresentaram níveis de persistência maiores.



### **2.1.1.1.2 Eficácia acadêmica**

Os termos eficácia acadêmica e autoeficácia acadêmica são utilizados de forma complementar em toda a literatura de pesquisa. De acordo com Edman e Brazil (2007), a autoeficácia acadêmica refere-se às crenças de uma pessoa sobre a confiança na realização de várias tarefas acadêmicas, e ela foi considerada um preditor bem-sucedido do desempenho acadêmico. Elias e Loomis (2000), em seu estudo com noventa e nove estudantes, descobriram que a eficácia acadêmica tem um impacto positivo no sucesso do aluno, e os alunos provavelmente têm melhores notas quando acreditam em sua capacidade de atingir satisfatoriamente seus objetivos acadêmicos (Elias & Loomis, 2000). Zajacova, Lynch e Espenshade (2005) concordaram com autores anteriores que “a autoeficácia acadêmica refere-se à confiança dos estudantes em sua capacidade de realizar tais tarefas acadêmicas como preparação para exames e redação de trabalhos de conclusão de curso” (p. 679). Seu estudo pesquisou 107 estudantes do primeiro semestre de uma coorte de 289 e descobriu que a autoeficácia acadêmica tem um “forte efeito positivo nas notas e créditos do primeiro ano, o que é consistente com pesquisas anteriores” (p. 696).

### **2.1.1.1.3 Motivação para aprender**

A motivação para aprender pode ser definida como a tendência a sustentar o interesse em atividades de longo prazo e a persistir (Davidson, 2011). Estudos sobre o impacto da perseverança de um aluno é significativa. Na visão de Denney e Daviso (2012) autodeterminação é um conjunto de habilidades, conhecimentos e crenças que possibilitam uma pessoa se engajar de maneira autônomo para atingir seus objetivos. A motivação acadêmica é o que determina se um aluno será bem-sucedido na faculdade ou não segundo Shekhar e Devi (2012). A interação aluno-corpo docente/pessoal está diretamente ligada ao comprometimento institucional e seu impacto na persistência do aluno, segundo Komarraju, Musulkin e Bhattacharya (2010).

### **2.1.1.1.4 Integração Social**

Uma revisão da literatura sobre a integração social e acadêmica e outros elementos indica que esses fatores são geralmente estudados em conjunto. Braxton, Jones, Hirschy e Hartley (2008) afirmaram que “quanto maior o grau de integração social de um estudante, maior é o seu nível de comprometimento com a faculdade ou universidade” (p. 81). Por exemplo, o aumento da integração social aumenta o compromisso institucional e a intenção de persistir na instituição Pascarella, Salisbury e Blaich (2001). A capacidade de integrar socialmente é um elemento-chave no apoio aos estudantes em sua busca por uma educação. Segundo Woosley e Miller (2009), a integração e o envolvimento social estão ligados à persistência acadêmica.

### **2.1.1.1.5 Consciência acadêmica**

A Consciência Acadêmica pode ser definida como a “assiduidade do aluno em completar o trabalho do curso” (Davidson, Beck, & Milligan, 2009, p. 380). Napoli e Worton (1998) entrevistaram 1.011 calouros do no *Suffolk Community College* sobre os fatores: conscientização acadêmica, integração social e acadêmica e adaptação à faculdade, e identificaram que todos esses fatores foram significativos para a persistência acadêmica dos alunos.



Em outro estudo, Tross, Harper, Osher e Kneiding (2000) com 844 alunos do primeiro ano em uma grande universidade pública, a fim de medir 3 itens: realização, consciência e resiliência, foi constatado que a conscientização afetou diretamente a retenção e também afetou a média de notas: quanto maior a conscientização, conforme indicado pelo instrumento, maior a taxa de retenção e a média de notas. Assim, a conscientização melhora as taxas de retenção dos alunos e, portanto, melhora as médias de notas.

#### **2.1.1.1.6 Estresse universitário**

O estresse universitário parece ser uma variável importante na avaliação da persistência e do sucesso. Um estudo recente de Palmer (2013) pesquisou sessenta alunos para determinar se o estresse tinha um impacto significativo no funcionamento cognitivo e no comprometimento e descobriu que “as percepções aumentadas dos participantes sobre o estresse impactaram negativamente o desempenho de tarefas cognitivas” (p. 322). Muitos fatores causam estresse colegiado. Por exemplo, Welle e Graf (2011) identificaram cinco elementos que causam estresse no estudante universitário: início da faculdade, mudança nas condições de vida, diminuição do número de reuniões familiares, perda de amizade ou amizade e um novo namorado / namorada. Dado o impacto potencial do estresse do aluno, a sensibilidade a ele pode ajudar os alunos durante sua jornada universitária (Welle e Garf, 2011).

Weinstein e Laverghetta (2009) identificaram a insatisfação com a vida como um dos principais contribuintes para o estresse universitário. Um estudo realizado com 144 estudantes em uma faculdade de Oklahoma descobriu que a satisfação com a vida variou como um fator de estresse. Alguns alunos mostraram um nível mais alto de estresse quando sua satisfação com a vida era baixa; por outro lado, outros estudantes apresentaram níveis mais baixos de estresse quando a satisfação com a vida era alta. Além da satisfação com a vida, a escolha de um major pode causar estresse significativo (May & Casazza, 2012). Um estudo da American College Health Association (2008) descobriu que o estresse foi um dos principais problemas para o fracasso acadêmico, apoiando a ideia de que o estresse pode impactar significativamente os alunos. Um estudo realizado por Krumrei-Mancuso, Newton, Kim e Wilcox (2013) de 579 calouros de uma faculdade no Centro-Oeste descobriu que o estresse afeta a satisfação do aluno e, como resultado, a persistência do estudante na faculdade. Esse estudo analisou outros fatores, como autoeficácia acadêmica, organização, atenção ao estudo, envolvimento e satisfação emocional, e determinou que todos eles afetaram o sucesso acadêmico.

#### **2.1.1.2 Fatores relacionados à IES**

O questionário possui 3 fatores que considereei como relacionados à IES: (1) compromisso institucional; (2) eficácia de aconselhamento; e (3) integração acadêmica.

##### **2.1.1.2.1 Compromisso Institucional**

Compromisso institucional é fundamental para a capacidade dos alunos persistirem em qualquer Universidade. Programas, tutores, creches, programas de alerta antecipado e outros esforços são serviços prestados por instituições comprometidas com a persistência do aluno. Pascarella, Salisbury e Blauch (2011) identificaram a instrução eficaz como um aspecto do compromisso institucional que é um indicador-chave no aumento da persistência. O que é mais importante para esses autores é que os membros do corpo docente ensinam o conteúdo de maneira atraente e interessante para os alunos. A criação de um ambiente que suporte o



aluno em busca do sucesso acadêmico não deve ser subestimada. Oseguera e Rhee (2009) afirmaram que “frequentar uma faculdade onde há uma cultura intensiva de evasão pode ser amenizada se o aluno estiver em um ambiente acadêmico e financeiramente forte” (p. 563).

Outro ponto muito forte relacionado ao compromisso institucional é a interação com o corpo docente, funcionários e alunos. Schreiner, Noel, Anderson e Cantwell (2011) demonstraram o impacto das relações entre professores, funcionários e estudantes. Os autores determinaram que o corpo docente e a equipe muitas vezes não sabiam que seu relacionamento com os alunos afetava a persistência/retenção dos alunos. Esse senso de compromisso com os alunos pode começar com o diretor da faculdade e se estender por toda organização. As práticas institucionais podem desempenhar um papel de apoio na persistência/retenção dos estudantes nas instituições (Ziskin, Hossler, & Kim, 2009). IES que melhoraram as suas taxas de retenção e de conclusão de seus alunos possuem administradores e membros do corpo docente focados ajudar os estudantes individualmente a atingirem seus objetivos segundo Fuller (2010). O compromisso de promover e melhorar o sucesso do aluno apoia os estudantes em seu esforço para persistir e concluir seu programa de graduação ou certificação.

#### **2.1.1.2.2 Eficácia de aconselhamento**

Bahr (2008) identificou o aconselhamento como um componente crítico para um estudante universitário. Handel (2006) constatou que os alunos dos programas de seminário de calouros tinham níveis mais altos de satisfação com o seu aconselhamento acadêmico do que aqueles que não estavam matriculados no curso. A disponibilidade dos orientadores para os alunos e sua disposição de encontrá-los e prestar assistência são fatores claros que ligam o aconselhamento à persistência do estudante e, finalmente, ao sucesso. Os conselheiros acadêmicos prestam apoio desde a adaptação à vida universitária até a transição do ensino médio para o trabalho, portanto eles têm um impacto direto na capacidade dos alunos de serem bem-sucedidos, afirmam Young, Burt, Dixon e Howthorne (2013). Tutores fornecendo aconselhamento adequado é fundamental para o sucesso do aluno. Hollis (2009) afirmou que os conselheiros que menosprezam ou rebaixam os alunos afetam negativamente a capacidade dos alunos de serem bem-sucedidos. Complementando sua visão, Holiss (2009) recomenda que os consultores tenham atenção especial ao interagir com os alunos que fazem cursos de recuperação. Esses estudantes vêm para a faculdade com inseguranças e insegurança, e qualquer coisa que acrescente ao seu senso de inadequação contribui para a baixa persistência.

#### **2.1.1.2.3 Integração acadêmica**

Em seu estudo, Hawley e Harris (2005) constataram que níveis variáveis de integração, como social e acadêmico, eram preditores de persistência e que quanto maior a interação dos estudantes com o corpo docente e integração acadêmica, maiores as chances de persistência. Lotkowski, Robbins & Noeth (2004) corroboram com este pensamento e reforçam que a medida que a integração acadêmica e social aumenta, aumenta também a probabilidade de persistência dos estudantes. É esperado que este fator esteja relacionado com integração social (fator relacionada a IES).

#### **2.1.1.3 Fator único – compromisso com o diploma**

O questionário possui um único fator que considere como relacionados à intenção de finalização de curso, ou seja, compromisso com o diploma. Davidson, Beck e Milligan (2009) explicaram que o grau de comprometimento é a importância pessoal atribuída à obtenção de



um diploma e uma sensação de certeza sobre a conclusão do curso. Os alunos optam por frequentar uma faculdade por vários motivos. Aqueles que completam programas de graduação e certificação demonstram algum nível de comprometimento com a tarefa. Nippert (2000) identificou a participação em atividades acadêmicas como crítica para o comprometimento. Barbatis (2010) identificou quatro fatores que aumentaram o grau de comprometimento: “pais, relacionamentos familiares, amigos e professores do ensino médio” (p. 18). O nível de comprometimento para Simmons (2013), é importante para determinar como um aluno fará sua faculdade. Ao participar de atividades acadêmicas, como tutorias e suportes acadêmicos, o aluno melhora o seu compromisso de obter um diploma.

Diversas pesquisas sobre retenção/persistência como Tinto (1975,1988, 2007), Bean e Eaton (2001), dentre outros (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Pascarella e Terenzini, 1979, 1983, 1991) trazem um conjunto de fatores que influenciam as decisões dos alunos para persistir ou desistir do seu curso. Estas variáveis começaram com a integração social e acadêmica, e expandiram-se para outros construtos ligados a características institucionais e/ou pessoais do aluno, como comprometimento com o diploma (Cabrera et al., 1993; Tinto, 1975, 1987), compromisso institucional (Braxton, Hirschy, & McClendon, 2011), consciência acadêmica (Bean & Eaton, 2001; Hetzel & Laskey, 2011) e satisfação com serviços e apoio na universidade (Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Milem e Berger, 1997). A viabilidade e a validade dessas variáveis na pesquisa de persistência/retenção e nas definições operacionalizadas desses fatores merecem discussão e inclusão para qualquer modelo viável que pudesse prever a persistência do estudante (Cabrera et al., 1993; Davidson et al., 1999; Davidson et al., 2009).

### 3 Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho adaptamos e validamos, no contexto brasileiro, o *College Persistence Questionnaire* (CPQ-V3) proposto por Davidson et al. (2015). O instrumento é composto de 32 itens que abrangem os 10 fatores preditores da retenção em alunos Universitários conforme apresentado no Apêndice.

Para avaliação dos itens o instrumento foi elaborado com uma escala *Likert* de cinco pontos, no modelo original existe uma sexta opção "Não se aplica" que foi incluída para estudantes que sentem que um item específico não condiz com a realidade deles. Porém, como isto poderia complicar o entendimento do respondente, foi retirado antes do pré-teste.

Rótulos verbais para as escalas de respostas dependem da formulação da pergunta. Por exemplo uma pergunta que diz "O quanto você está satisfeito" estudantes usam uma escala de resposta "Muito Satisfeito" e "Muito insatisfeito" (como os limites de opção) Outra pergunta que diz " quanto "estudantes escolhem respostas "Muito" e "Muito Pouco". Estas respostas são convertidas em 5 pontos de "favorabilidade", baseado se a resposta indique algo positivo ou negativo sobre a experiência do estudante com a faculdade (-2 = muito desfavorável, -1 = um tanto desfavorável, 0= neutro, +1 = um tanto favorável, +2 = muito favorável). É importante destacar que no sistema utilizada para coleta, o *Survey Monkey*, os dois componentes com rótulos negativos, tensão financeira e estresse universitário, já estarão codificados de tal forma que as pontuações serão invertidas, ou seja, se na pergunta "O quanto você sente pressionado quando tenta cumprir os prazos para entrega de trabalhos do curso?" a pessoa responder "extremamente pressionado" ele terá uma pontuação negativa - 2 pontos e caso ela responda "quase nenhuma pressão" a sua pontuação será positiva de +2 pontos.

Adotei o processo de tradução e retro-tradução da escala para se obter a versão em português. A etapa de validação semântica se deu por meio da aplicação do questionário em um grupo de alunos de administração com o mesmo perfil do público alvo a ser pesquisado, com a finalidade de pré-testar a escala adaptada e traduzida.





### 3.1 Tradução e adaptação cultural da escala CPQ

Os questionários validados em outros países, devem passar por um criterioso processo de tradução, adaptação e validação. Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz (2000) e Harkness (2011) propõem métodos semelhantes para tradução e adaptação cultural de uma escala. Neste trabalho seguimos a proposta de Beaton et al. (2000), que se divide as seguintes fases: tradução, síntese, tradução reversa, revisão por um pré-teste e verificação.

Antes de se iniciar o processo de adaptação transcultural do CPQ, entramos em contato com um dos criadores do CPQ, Willian B. Davidson, através de correio eletrônico, para obtenção da autorização para realizar a tradução e adaptação do CPQ no contexto estudado e para ter acesso à sua versão original. O autor autorizou a tradução, adaptação, validação e uso da escala no Brasil com a condição de que os resultados obtidos lhe fossem encaminhados.

A tradução direta foi realizada por um profissional de tradução, nativo do idioma inglês, e por um dos orientadores, que dominam bem o idioma inglês e o português. As versões comparadas não apresentaram maiores discrepâncias e produzindo um instrumento único (Beaton et al., 2000).

Com a síntese em mãos, foi feita uma nova tradução para o idioma original, por dois outros tradutores diferentes, que possuem como o mesmo idioma oficial do instrumento, e que não tiveram contato prévio com a versão original do instrumento, além de não terem conhecimento dos conceitos abordados na pesquisa (Beaton et al., 2000). A intenção desta fase de validação é verificar se a versão final reflete o mesmo conteúdo da versão original do questionário.

Com a definição da versão final aprovada, o questionário foi aplicado para 10 pessoas que tem o mesmo perfil da população-alvo a ser pesquisada. Cada respondente será entrevistado, após completar o questionário, para verificar o entendimento dele sobre cada item e cada resposta. Será verificada a proporção de não-respostas e alguns testes estatísticos serão aplicados para comprovar a adaptação do instrumento conforme sugere Beaton et al. (2000).

#### Avaliação da escala

Para garantir que o questionário final guarde as mesmas características do original, Beaton et al. (2000), sugere fazer análise das propriedades psicométricas do mesmo. Sendo assim, para que a versão adaptada e traduzida performe de maneira semelhante à original, suas características de confiabilidade, de validade dos resultados obtidos, as relações das propriedades de cada item, correlações do item com a escala e sua consistência interna serão verificadas.

O método escolhido para coleta de dados será o *survey*, em função das características da pesquisa (é um método para obter informações baseado no questionamento aos respondentes, geralmente de forma estruturada). A coleta da pesquisa ocorrerá utilizando um formulário de autopreenchimento junto a alunos de graduação de Instituições de Ensino Superior Brasileiras. Será disponibilizado um link do sistema online *Survey Monkey*, cujo tempo de respostas gira em torno de 30 minutos. O foco foi 5 respostas por cada constructo do modelo, ou seja, 320 formulários preenchidos e válidos.

### 3.2 Amostra

O questionário CPQ-V3 (versão reduzida), que foi enviado pelos autores (Davidson et al., 2015), traduzido do Inglês para o português pelo pesquisador e que será aplicado após a



validação transcultural está disponibilizado no Apêndice relacionado os itens aos seus respectivos construtos.

A pesquisa foi realizada em duas IES, uma no RJ e outra em SP, focadas nos públicos classes C e D. Os questionários foram enviados por e-mail e mensagem para alunos das universidades por seus coordenadores. Recebemos 306 questionários respondidos do RJ, com 190 respostas válidas. Recebemos 267 questionários respondidos de SP com 178 resposta válidas. O total de alunos em ambas IES está em torno de 20000 alunos.

#### 4 Análise dos Resultados

A Tabela 1, a seguir, apresenta os resultados da análise fatorial exploratória (AFE). Os valores das cargas fatoriais possibilitaram agrupar em cinco fatores. O fator 1 agrupou todos os fatores relacionados à IES em um só fator: Compromisso Institucional; Eficácia de Aconselhamento; Integração Acadêmica. Já os fatores relacionados ao aluno se agruparam em fatores distintos, incluindo: Tensão Financeira; Integração Social; Estresse Universitário; Eficácia Acadêmica. Os fatores de Consciência Acadêmica e Motivação para Aprender não permaneceram na escala a partir dos resultados da AFE.

Tabela 1:

**AFE**

	1	2	3	4	5
Integ_Acad_3	,788				
Integ_Acad_1	,787				
Efic_Acons_1	,777				
Comp_Inst_1	,723				
Efic_Acons_3	,701				
Integ_Acad_2	,668				
Tens_Fin_4		,830			
Tens_Fin_2		,778			
Tens_Fin_1		,732			
Int_Soc_2			,759		
Int_Soc_3			,721		
Int_Soc_1			,715		
Estr_Univ_3				,769	
Estr_Univ_2				,765	
Estr_Univ_1				,752	
Eefic_Acad_1					,723
Eefic_Acad_2					,719
Eefic_Acad_3					,592

**Nota. Fonte:** Elaborado pelos autores.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados da análise fatorial confirmatória (AFC). Os valores das novamente agrupo todos e os mesmos fatores relacionados à IES em um só fator. Os fatores relacionados ao aluno se agruparam nos mesmos fatores distintos. O fator único compromisso com o diploma seguiu em fatoriais independentes, e foi confirmado como fator único.

Tabela 2:  
AFC

	1	2	3	4	5
Efic_Acons_3	,840				
Integ_Acad_3	,818				
Integ_Acad_1	,777				
Efic_Acons_1	,759				
Comp_Inst_1	,683				
Integ_Acad_2	,670				
Estr_Univ_3		,797			
Estr_Univ_1		,796			
Estr_Univ_2		,701			
Int_Soc_2			,822		
Int_Soc_3			,790		
Int_Soc_1			,661		
Efic_Acad_1				,783	
Efic_Acad_2				,697	
Efic_Acad_3				,686	
Tens_Fin_2					,833
Tens_Fin_4					,742
Tens_Fin_1					,650

**Nota. Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em ambas análises fatoriais os valores de alpha de Cronbach e KMO estão acima de 0,6, e coeficiente p de Bartlett menor que 0,05 (Hair, Black, Babin & Anderson, 1998).

## 5 Conclusões

Neste artigo validamos uma escala para avaliação da intenção de finalizar o curso de graduação. Esta escala utiliza o *College Persistence Questionnaire* (CPQ). O CPQ originalmente desenvolvido por Davidson et al. (2009) e contava com 55 itens. Mesmo em sua versão 3 reduzida (Davidson et al. (2015), e utilizada neste artigo, conta com 32 itens. Estas escalas são compostas por 10 fatores. Ao analisarmos individualmente cada um dos fatores, observamos que são compostos de 3 conjuntos:

- Um conjunto de fatores que estão relacionados com a IES: Compromisso Institucional; Eficácia de Aconselhamento; Integração Acadêmica;
- Outro conjunto de fatores que estão relacionados com os alunos: Tensão Financeira; Integração Social; Estresse Universitário; Eficácia Acadêmica; Consciência Acadêmica; Motivação para Aprender;
- E, finalmente, um fator isolado, que inclusive poderia ser tratado como consequência dos demais fatores, que é o Compromisso com o Diploma.

O contexto que escolhemos para testar e validar esta escala, é bastante específico de países emergentes e em especial o Brasil. Escolhemos IES que praticam condições de acesso às classes C e D. Esta situação considera um volume significativo de alunos, mas também um público com grande possibilidade de evasão por problemas diversos.

Os resultados da AFE e da AFC, indicaram 5 fatores, no lugar dos 10 fatores originais do CPQ (Davidson et al., 2009), e 19 (18+X) itens confirmados no lugar dos 32 itens iniciais do questionário CPQ versão 3. Estes resultados indicam que o contexto tem influência e que a ferramenta, apesar de adequada, deve considerar os contextos em que é aplicada. Por



exemplo, talvez a utilização e IES para classe B, ou mesmo para a classe A, possa apresentar resultados mais próximos dos da escala original.

Um resultado importante é que os três fatores que originalmente classificamos como fatores da IES, se agruparam em um só fator. Ainda, como não são fatores diretamente ligados ao aluno, poderiam ser considerados em um teste futuro como fatores moderadores entre os fatores do aluno e qualquer variável dependente, ou mesmo em relação ao fator único de Compromisso com o Diploma.

Quatro fatores, dos originalmente seis fatores atribuídos aos alunos, se confirmaram pelas AFE e AFC. No entanto, dois desses fatores, a Consciência Acadêmica e a Motivação para Aprender, não permaneceram. Ambos os fatores estão relacionados com aspectos de dedicação do aluno ao curso, especialmente fora da sala de aula, respectivamente a assiduidade em completar trabalhos (Davidson et al., 2009) e o interesse em atividades de longo prazo (Davidson, 2011). Os resultados podem ser novamente atribuídos ao contexto estudado, visto que os alunos respondentes têm pouco tempo para se dedicar aos estudos fora do horário de aula e trabalham no tempo que lhes resta.

Este artigo contribui para os estudos de retenção em países emergente, especialmente no Brasil, por explorar a escala em um contexto distinto do dos países de desenvolvidos. Os resultados encontrados dão indicações interessantes e que podem, não só avaliar a propensão a finalizar os cursos, mas dar indicações de ações que, sem o prejuízo do desempenho acadêmico, possam estar mais adequadas à realidade destes alunos.

Este trabalho considera um contexto específico, e trabalhos futuros poderiam examinar os resultados da escala em contextos distintos como IES para as classes A e B. A nossa classificação dos fatores em fatores da IES, fatores dos alunos e o fator único de Compromisso com o Diploma, indica a possibilidade de testar os fatores dos alunos e seu impacto no Compromisso com o Diploma, moderados pelos fatores da IES. Esta possibilidade de pesquisa futura pode ser interessante para auxiliar às IES em verificar aspectos que podem ser atenuados por ações de seus gestores.

## 6 Referências

Bahr, P. R. (2008). Cooling out in the community college: What is the effect of academic advising on students' chances of success? *Research in Higher Education*, 49(8), 704-732.

Barbatis, P. (2010). Underprepared, ethnically diverse community college students: Factors contributing to persistence. *Journal of Developmental Education*, 33(3), 14.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.

Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.

Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher Education*, 40(6), 641-664.

Braunstein, A., McGrath, M., & Pescatrice, D. (2000). Measuring the impact of financial factors on college persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2(3), 191-203.

Braxton, J. M., Jones, W. A., Hirschy, A. S., & Hartley III, H. V. (2008). The role of active learning in college student persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008(115), 71-83.



Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2011). *Understanding and reducing college student departure: ASHE-ERIC higher education report, volume 30, number 3* (Vol. 16). John Wiley & Sons.

Davidson, W. B., Beck, H. P., & Milligan, M. (2009). The college persistence questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. *Journal of College Student Development, 50*(4), 373-390.

Davidson, W. B., Beck, H. P., & Grisaffe, D. B. (2015). Increasing the institutional commitment of college students: Enhanced measurement and test of a nomological model. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 17*(2), 162-185.

Denney, S. C., & Daviso, A. W. (2012). Self-determination: A critical component of education. *American Secondary Education, 43*-51.

Dodgson, R., & Bolam, H. (2002). Student retention, support and widening participation in the North East of England. *Sunderland: Universities for the North East*.

Fuller, A. (2010). Improving college completion in the South, one student at a time. *Chronicle of Higher Education, April 14, 2010*.

Handel, S. J. (2006). *Community college counselor sourcebook: Strategies for advising transfer students from experienced community college counselors*. College Board.

Harkness, J. (2011). Adaptation, in: Survey Research Centre (Ed.), *Guidelines for best practice in cross-cultural surveys*, 3rd ed. Survey Research Centre, Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor, MI, pp. VII-1-VII-19

Hawley, T. H., & Harris, T. A. (2005). Student characteristics related to persistence for first-year community college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 7*(1), 117-142.

Hollis, L. P. (2009). Academic advising in the wonderland of college for developmental students. *College Student Journal, 43*(1), 31-35.

Komaraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development, 51*(3), 332-342.

Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development, 54*(3), 247-266.

Lotkowski, V. A., Robbins, S. B., & Noeth, R. J. (2004). The Role of Academic and Non-Academic Factors in Improving College Retention. ACT Policy Report. *American College Testing ACT Inc*.

McInnis, C., James, R., & Hartley, R. (2000). *Trends in the first year experience: In Australian universities*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.

Milem, J. F., & Berger, J. B. (1997). A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of college student development, 38*(4), 387.

May, R. W., & Casazza, S. P. (2012). Academic Major as a Perceived Stress Indicator: Extending Stress Management Intervention. *College student journal, 46*(2).

Morgan, M., Flanagan, R., & Kellaghan, T. (2001). *A study of non-completion in undergraduate university courses*. Dublin: Higher Education Authority.

Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in higher education, 39*(4), 419-455.

Nippert, K. (2000). Influences on the educational degree attainment of two-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 2*(1), 29-40.



- Nunes, G. T., Lanzer, E. A., Serra, F. R., & Ferreira, M. P. (2008). Emergência do marketing nas instituições de ensino superior: um estudo exploratório. *Análise*, 173-198.
- Oseguera, L., & Rhee, B. S. (2009). The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 50(6), 546-569.
- Ozga, J., & Sukhnandan, L. (1997). Undergraduate non-completion in higher education in England (Bristol, Higher Education Funding Council for England).
- Palmer, L. K. (2013). The relationship between stress, fatigue, and cognitive functioning. *College Student Journal*, 47(2), 312-327
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*, 197-210.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of educational psychology*, 75(2), 215.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). How college affects students (Vol. 1991). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Salisbury, M. H., & Blaich, C. (2011). Exposure to effective instruction and college student persistence: A multi-institutional replication and extension. *Journal of College Student Development*, 52(1), 4-19.
- Schreiner, L. A., Noel, P., & Cantwell, L. (2011). The impact of faculty and staff on high-risk college student persistence. *Journal of College Student Development*, 52(3), 321-338.
- Simmons, L. D. (2013). Factors of persistence for African American men in a student support organization.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The journal of higher education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student leaving* (2nd ed.) Chicago: The University of Chicago Press
- Tontini, G., & Walter, S. A. (2013). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1).
- Tross, S. A., Harper, J. P., Osher, L. W., & Kneidinger, L. M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development*, 41(3), 323-34.
- Welle, P. D., & Graf, H. M. (2011). Effective lifestyle habits and coping strategies for stress tolerance among college students. *American Journal of Health Education*, 42(2), 96-105.
- Woosley, S. A., & Miller, A. L. (2009). Integration and institutional commitment as predictors of college student transition: Are third week indicators significant? *College Student Journal*, 43(4).
- Weinstein, L., & Laverghetta, A. (2009). College student stress and satisfaction with life. *College Student Journal*, 43(4).
- Yorke, M. (1999). Student withdrawal during the first year of higher education in England. *Journal of Institutional Research in Australasia*, 8(1), 17-35.



Young-Jones, A. D., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: does it really impact student success? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19.

Ziskin, M., Hossler, D., & Kim, S. (2009). The study of institutional practices related to student persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 11(1), 101-121.

## APÊNDICE A

### Relação de variáveis, construtos e itens do questionário

VARIÁVEL	CONSTRUTO	PERGUNTA
Independente (Aluno)	Estresse Universitário	O quanto você sente pressionado quando tenta cumprir os prazos para entrega de trabalhos do curso?
		Estudantes diferem muito em como ficam preocupados por causa dos vários aspectos da vida de universitário. No geral, quanto estresse você diria que passou frequentando essa instituição?
		Com que frequência você sente sobrecarregado pela carga de trabalho acadêmica?
	Motivação para aprender	Estudantes variam muito de opinião quanto ao que faz um curso ser bom, incluindo a ideia de que os melhores cursos são aqueles onde se cobra pouco dos alunos. Na sua opinião, quanto trabalho deveria ser cobrado dos alunos em um curso realmente bom?
		Em geral, o quanto você fica empolgado sobre realizar tarefas acadêmicas?
		Alguns cursos parecem consumir muito mais tempo do que outros. Quanto tempo extra você está disposto a dedicar aos seus estudos para esses cursos?
	Integração Social	O quanto você acha que tem em comum com outros estudantes aqui?
		O quanto sua interação com outros alunos, têm tido impacto no seu crescimento pessoal atitudes e valores?
		O quanto a sua interação com outros alunos teve um impacto no seu crescimento intelectual e interesse em ideias?
	Consciência Acadêmica	Com que frequência você perde aulas por outras razões que não seja doença ou participação em atividades relacionadas com a escola?
		Com que frequência você chega atrasado para aulas, reuniões e outros eventos da faculdade?
		Com que frequência você entrega trabalhos passados da data?
	Tensão Financeira	Com que frequência você se preocupa em ter dinheiro o suficiente para cobrir seus gastos?
		O quanto é difícil para você ou sua família ser capaz de lidar com os custos da faculdade?
		Quando considerando os custos financeiros de estar na faculdade, com que frequência você se sente impossibilitado de fazer coisas que os



		outros estudantes aqui podem bancar?
		Quanta tensão financeira é para você adquirir os recursos essenciais que você precisa para o seu curso como livros e materiais?
	Eficácia Acadêmica	Quanta tensão financeira é para você adquirir os recursos essenciais que você precisa para o seu curso como livros e materiais ?
		O quanto está confiante de que conseguirá as notas que quer?
		Quando você está esperando pelas notas dos seus trabalhos, quão seguro você fica de que o trabalho que você fez é aceitável?
Moderadora (IES)	Integração Acadêmica	Quanta dúvida você tem sobre ser capaz de tirar as notas que deseja
		O quanto os instrutores e os cursos fazem você se sentir como se você pudesse fazer o trabalho com sucesso?
		De forma geral, o quanto você está satisfeito com a qualidade da instrução que está recebendo aqui?
	Comprometimento Institucional	Quanta certeza você tem de que esta é a faculdade ou universidade certa para você?
		Qual a probabilidade de você obter um diploma daqui?
		O quanto você já pensou em parar os seus estudos aqui (talvez transferindo-se para outra faculdade, arrumar um emprego, ou sair por um outro motivo?)
		Qual a probabilidade de você se matricular novamente para o próximo semestre aqui?
	Eficácia de Aconselhamento	O quanto está satisfeito com o aconselhamento acadêmico que recebe aqui
		Quanto é fácil conseguir respostas às suas perguntas relacionadas a sua educação aqui
		Como você avaliaria a assessoria acadêmica que recebe aqui?
Dependente	Comprometimento com Diploma	Existem muitas coisas que podem interferir no progresso dos alunos para obter o diploma, sentimentos de incerteza sobre terminar o curso são prováveis de acontecer no caminho. Até aqui, o quanto você está certo de que vai obter o seu diploma?
		Depois de iniciar a faculdade, os estudantes às vezes descobrem que um diploma não é tão importante para eles quanto era no início. O quanto está forte sua determinação de persistir na busca do diploma, aqui ou em outro lugar?
		Neste momento, o quanto você diria que está forte o seu compromisso de obter um diploma, aqui ou em outro lugar?
		Quanta tensão financeira é para você adquirir os recursos essenciais que você precisa para o seu curso como livros e materiais?